



Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action

Philippe Veyrunes

► To cite this version:

Philippe Veyrunes. Étudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action. Pratiques enseignantes. Quels ancrages théoriques pour quelles recherches ?, L'Harmattan, pp.15-30, 2012. halshs-00862143

HAL Id: halshs-00862143

<https://shs.hal.science/halshs-00862143>

Submitted on 16 Sep 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Etudier l'activité individuelle-collective en classe à partir de l'approche du cours d'action

Philippe VEYRUNES

CREFI-T¹

Université de Toulouse 2 le Mirail, Toulouse, France

veyrunes@univ-tlse2.fr

Mots-clés : activité individuelle, activité collective, configuration d'activité collective, cours d'action.

Résumé :

Cette contribution présente un approche pour l'étude des pratiques (Bru, Altet, Blanchard-Laville, 2004) ou de l'activité en classe, dans leurs dimensions individuelle-collective, développé à partir de l'anthropologie cognitive située, aussi appelée « cours d'action » (Theureau, 2004, 2006). Nous procédons en quatre temps, en présentant : (a) nos propositions théoriques et épistémologiques à partir de trois présupposés, (b) les objets théoriques qui permettent de décrire trois niveaux de l'activité (individuelle, interindividuelle et collective) en classe, (c) l'observatoire qui en découle, puis (d) un exemple de connaissances construites dans ce programme. Nous concluons en évoquant deux questions posées par cette approche à l'analyse des pratiques enseignantes.

Une épistémologie de l'activité humaine

Notre approche porte sur l'articulation entre les dimensions individuelle et collective de l'activité dans la classe. Elle se démarque des courants individualistes faisant dépendre l'activité collective de l'activité individuelle, par exemple en considérant qu'elle préexiste à son accomplissement réel dans les représentations des individus, la fonction de ces représentations étant de déterminer ou prescrire l'activité collective. Elle se démarque aussi des approches holistes faisant dépendre l'activité individuelle de l'activité collective, par exemple en considérant qu'elles préexistent dans les organisations collectives préalablement établies qui prescriraient l'activité individuelle. Notre cadre théorique et méthodologique s'inscrit dans le courant généralement désigné comme celui de « l'action ou de la cognition située » (Kirshner & Whitson, 1997 ; Lave, 1988 ; Suchman, 1987), et plus particulièrement dans le cadre de la théorie du cours d'action, initiée en ergonomie de tradition française (Theureau, 2004, 2006). Cette théorie est fondée sur trois présupposés essentiels, d'auto-organisation, de non opposition entre l'individuel et le collectif et de sémiose.

¹ Membre de l'équipe Groupe Pratiques Enseignantes du CREFI-T

Le premier présupposé énonce que l'activité individuelle émerge du couplage avec la situation (Maturana & Varela, 1987 ; Varela, 1989). Ce couplage structurel exprime la propriété fondamentale des systèmes vivants, quel que soit leur degré d'organisation et de sophistication, de maintenir leur structure et de se développer dans leurs échanges avec l'environnement par un processus d'auto-organisation permanente. Les formes changeantes dans le temps que prend ce couplage, sont la conséquence à la fois de la dynamique du vivant et de la permanence de son adaptation à son environnement. En conséquence, l'organisation de l'activité individuelle est considérée comme autonome, (partiellement, mais de façon essentielle) en dépit des contraintes (sociales, institutionnelles, politiques, etc.) qui pèsent sur elle. La situation ne peut donc être décrite indépendamment de l'activité individuelle : l'action délimite la situation vis-à-vis de laquelle elle s'organise, et celle-ci à son tour exerce une contrainte sur l'action. Il s'agit de la *situation de l'action*, et donc de la *situation de l'acteur*, constituée des éléments du contexte qui sont pertinents pour son action à un moment donné, du fait de ses intentions, préoccupations ou intérêts.

Le deuxième présupposé est que le collectif ne s'oppose pas à l'individu, comme deux entités ontologiques distinctes. Ce présupposé reprend en cela des affirmations de Sartre et Elias. Après Sartre (1976), nous considérons que le collectif n'est pas une totalité pré-donnée, et qu'il est nécessaire de partir de l'activité individuelle et de l'articulation de l'activité individuelle pour l'analyser. Selon cet auteur, pour atteindre « l'intelligibilité du groupe comme praxis », il faut se fonder sur « l'intelligibilité de la praxis singulière ». Cela revient à considérer le collectif et la forme qu'il prend comme une « totalité détotalisée » (Sartre, 1943) par l'activité individuelle. Les individus forment des groupements : ils sont séparés comme individus organiques mais une structure qui leur est commune les unit de l'extérieur de façon dynamique et labile. L'individu attribue un sens à l'activité collective dans laquelle il est engagé en tant que cette dernière lui permet d'agir. Selon Elias (1981, 1991), le concept de « configuration sociale » permet de décrire, de comprendre et d'expliquer les relations d'interdépendance dans lesquelles les individus sont engagés, les tensions entre l'activité individuelle et les formes relativement stables de ce système d'interdépendance. Ces configurations sont des formes collectives auto-organisées qui émergent à partir de la multitude des interactions entre les individus. Lorsque les situations des individus le permettent, une coopération globale émerge spontanément du système de leurs relations, sans résulter de leur volonté, de règles précises ou d'une autorité centrale. De nombreux phénomènes de ce type ont déjà été décrits et modélisés : les déplacements des piétons (Helbing, Molnar, Farkas et Bolay, 2001), la formation de la « ola » (Farkas, Helbing, Vicsek, 2002), ou encore les comportements de consommateurs en économie (Nadal, Gordon, 2005). Ces formes globales, changeantes, dynamiques sont délimitées dans l'espace et le temps et peuvent être décrites comme des processus auto-organisés de répartition et d'équilibration dynamique des tensions : chaque changement local se traduit par une redistribution des forces visant à maintenir un équilibre (Nadal et Gordon, 2005). Par les potentiels d'action qu'elles offrent et par l'équilibre qu'elles instaurent, elles permettent aux acteurs d'atteindre plus ou moins facilement leurs buts. Elles ouvrent des possibles à la fois pour la réalisation des préoccupations individuelles et pour un équilibre collectif, à partir de ces visées individuelles qui ne sont pas nécessairement convergentes. En classe, l'activité individuelle d'un acteur dépend pour partie de l'activité individuelle des autres acteurs, selon des phénomènes d'interdépendance. Cette interdépendance est à l'origine de la configuration de l'activité collective dans laquelle elle s'inscrit, tout en étant rendu possible par elle.

Selon le troisième présupposé, l'activité est sémiotique au double niveau individuel et collectif. Pour chaque acteur l'action repose sur une sémiosis, c'est-à-dire sur des processus de construction ou d'attribution de significations en relation directe avec le couplage asymétrique action-situation : l'acteur prélève dans la situation ce qui est significatif pour lui en fonction de son cours d'action passé. En d'autres termes, il est fondamentalement et en permanence engagé dans la construction et la reconstruction d'un « monde propre » (Von Uexküll, 1992), c'est-à-dire d'une situation. Les configurations d'activité procèdent de la signification que les acteurs attribuent à leur action, sans que pour autant elles deviennent significatives pour eux. Comprendre et analyser les configurations d'activité nécessite d'accéder aux processus de construction de ces couplages action – situation et de se focaliser sur les significations essentiellement différentes que les acteurs accordent à l'environnement au sein duquel ils évoluent, c'est-à-dire au point de vue de ces acteurs. L'activité individuelle de plusieurs acteurs est signifiante pour chacun d'eux en partie en fonction de l'articulation de ces actions entre elles et de la configuration d'activité collective qui en émerge. Cependant chaque acteur ne prend en compte que ce qui est significatif pour lui-même (et qui est différent de ce qu'un autre acteur prend en compte). De sorte que (a) aucun acteur n'a une appréhension globale et exhaustive de la configuration d'activité dans laquelle il s'inscrit, (b) cette configuration doit être analysée par le chercheur dans un double mouvement qui articule les points de vue intrinsèques des acteurs, et s'en extrait pour adopter un autre point de vue, que métaphoriquement nous qualifions de « point de vue de la configuration ». Ce dernier n'est accessible pour le chercheur qu'à partir de la prise en compte, puis du dépassement des points de vue des acteurs sur leur action.

Cette épistémologie de l'activité humaine trouve sa traduction dans un ensemble d'objets théoriques. Ces objets enchâssés qui permettent de décrire trois niveaux de l'activité sont : le cours d'action individuel, l'articulation des cours d'action individuels (ou activité interindividuelle), la configuration de l'activité collective.

Trois niveaux successifs d'analyse de l'activité en classe

Le cours d'action individuel de l'enseignant et des élèves

Au premier niveau, nous décrivons et analysons l'activité individuelle à partir de la théorie sémiologique du cours d'action (Theureau, 2004, 2006). En cohérence avec les présupposés épistémologiques et en s'appuyant sur certains éléments de la sémiotique de Peirce (1934/1974), cette théorie modélise le niveau de l'activité individuelle qui est significatif pour l'acteur, c'est à dire montrable, racontable et commentable par lui. Elle postule que ce niveau d'organisation est relativement autonome par rapport à d'autres niveaux d'analyse mais qu'il est représentatif de l'activité globale de l'acteur (Theureau, 2004, 2006).

L'activité individuelle est analysée comme un flux d'actions significatives pour l'acteur (le cours d'action) et qui peuvent être montrées, racontées et commentées par lui. Ce flux peut être décomposé en un enchaînement de signes à quatre composantes (dit tétradique), dont trois (le représentamen, l'objet et l'interprétant) sont sous-jacentes à la quatrième : l'unité d'action. Le représentamen traduit la dimension fondamentalement perceptive de l'action et de son couplage avec la situation. Il correspond à ce qui fait signe pour l'acteur dans la situation, aux éléments attendus ou inattendus pertinents pour son action à l'instant t et qu'il prend en compte pour agir. En fonction de son engagement dans la situation, de ses connaissances, de son histoire et des possibles offerts par la situation, l'acteur sélectionne des éléments de son environnement, auxquels il donne un sens particulier. Le représentamen participe directement à la définition de l'objet et de l'interprétant et il est à l'origine de l'une unité d'action. L'objet est une totalité de possibles ouverts pour l'acteur, relativement indéterminés, qui orientent son activité à chaque instant. Toute action est ainsi traversée par un certain nombre d'« histoires en cours », significatives pour l'acteur, et qui ouvrent pour lui un « champ d'actions possibles » à chaque instant, en fonction de ses expériences passées, de ses interprétations antérieures, des émotions ressenties dans des situations analogues. Les préoccupations constituent un élément de l'objet. Elles émergent de l'ensemble des possibles liés à l'histoire de l'acteur. Ces préoccupations sont floues, indéterminées, mais elles sont précisées dans l'action par le représentamen, en fonction de ce qui fait signe pour l'acteur. A chaque unité d'action correspondent une ou plusieurs préoccupations qui s'actualisent. L'interprétant traduit la dimension fondamentalement cognitive de l'action. Celle-ci mobilise toujours des connaissances, issues des expériences passées de l'acteur, qui permettent la reconnaissance de situations typiques. L'interprétant s'accompagne aussi d'une validation - invalidation permanente de ces connaissances, voire de la construction de connaissances nouvelles. La quatrième composante, l'unité élémentaire d'action, résulte de l'articulation des trois précédentes. Elle correspond à la réalisation d'une action ou d'une communication, à une perception ou à une émotion significatives de l'acteur. Elle actualise les trois autres composantes et les modifie en retour : chaque action ouvre de nouveaux possibles, entraînant la validation ou la construction de connaissances.

L'articulation des cours d'action individuels

Au deuxième niveau, les activités individuelles sont articulées dans la mesure où l'activité d'un acteur est liée à celle d'un autre acteur par des phénomènes d'interdépendance. L'activité interindividuelle est analysée comme une articulation dynamique entre deux (ou plusieurs) activités individuelles. L'activité d'un acteur est significative pour un autre acteur en fonction de ce qu'il en perçoit et des significations qu'il construit. Elle constitue un élément particulier de la situation de l'acteur. Elle peut également la modifier lorsqu'elle est significative pour un acteur en fonction de ses propres préoccupations et selon une interprétation personnelle et partielle (Chaliès, Ria, Bertone, Trohel et Durand, 2004). Il y a un point d'articulation entre deux cours d'action (ou davantage) lorsqu'une ou des composante(s) d'une unité d'action du cours d'action d'un acteur est en correspondance avec une ou des composante(s) d'une unité d'action de l'autre acteur. Ainsi par exemple, c'est le cas lorsque l'action d'un acteur est significative pour un autre acteur et devient le représentant de l'une de ses propres unités d'action. Cette articulation est décrite en termes de convergence ou de divergence des préoccupations et des actions. Les préoccupations d'un acteur sont considérées comme convergentes avec celles d'un autre acteur lorsqu'elles répondent *a minima* à ce que ce dernier attend, tout en préservant pour chacun une marge d'autonomie et sans que cette convergence ne soit nécessairement voulue ; dans le cas inverse, elles sont considérées comme divergentes. Les comportements d'un acteur, tels qu'ils sont perçus par un autre acteur, peuvent également être plus ou moins convergents avec ce qu'attend ce dernier et avec ses propres préoccupations. .

La configuration de l'activité collective

Au troisième niveau, nous décrivons la configuration de l'activité collective (Durand, Saury & Sève, 2006 ; Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007) à partir (a) de ses points d'articulation, (b) de l'équilibre et des tensions qui la caractérisent. L'articulation des activités individuelles entraîne de multiples points d'articulation qui permettent l'émergence de la configuration. Cette notion d'articulation rend compte du caractère dynamique de la situation et permet d'analyser les phénomènes d'équilibration au sein des configurations. Les points d'articulation sont des éléments de la situation qui sont significatifs au même instant pour au moins deux des acteurs en présence. En classe nous en avons identifié cinq : (a) l'organisation spatiotemporelle (*e.g.* la formation de groupes d'élèves), (b) le travail attribué aux élèves (*e.g.* un problème à résoudre), (c) le mode d'interaction (*e.g.* un cours dialogué), (d) les artefacts utilisés (*e.g.* les documents utilisés), (e) le mode d'institution des actions (*e.g.* le mode de validation des réponses des élèves). Ils sont identifiés à partir des préoccupations ou émotions des acteurs. Lorsqu'un élément de la situation, au même instant, « fait préoccupation », il est considéré comme un point d'articulation de la configuration.

L'équilibration de la configuration est réalisée lorsque les comportements des interactants manifestent un niveau de coordination acceptable. Ce niveau de coordination est relativement autonome par rapport aux niveaux précédents, même s'il en résulte. Il se traduit au niveau de l'activité interindividuelle par la convergence des préoccupations et des comportements des acteurs telle qu'elle a été définie ci-dessus. Par exemple, une configuration est équilibrée dans la classe quand les comportements des élèves correspondent globalement à ce qu'attend l'enseignant et lui permettent d'actualiser les préoccupations qui sont les siennes et lorsque les préoccupations et les comportements de l'enseignant laissent ouverts des possibles pour que les élèves développent leurs préoccupations divergentes.

L'observatoire de l'activité individuelle-collective en classe

Nous considérons l'interaction acteur-observateur comme un facteur central de connaissance. Dans les contextes de travail les conditions de production des données sont fondamentales. En effet, des contraintes extrinsèques nombreuses pèsent sur les acteurs : prescriptions et contrôles, normes de toutes sortes (institutionnelles, sociales, etc.) et rendent malaisée une relation confiante et l'accès au point de vue des acteurs. Cet accès est encadré par un observatoire de l'activité individuelle-collective.

La nécessité d'une contractualisation des relations chercheur-participants

Le contrat se place dans le cadre d'une éthique de la recherche (Veyrunes, Bertone et Durand, 2003) selon laquelle chercheurs et participants sont placés autant que faire se peut dans une situation de parité et de confiance mutuelle liées à l'adoption par le chercheur d'une position non surplombante et non normative. Considérer le chercheur comme pleinement engagé dans la situation des acteurs implique d'éviter la confusion des rôles et de reconnaître aux chercheurs et aux enseignants une expertise et des points de vue distincts, complémentaires et potentiellement contradictoires. Il précise entre autres les conditions éthiques des études en classe. Celles-ci sont tenues par la préoccupation d'utilité de la recherche (en ce qui concerne les enseignants), précisant les modalités des engagements personnels et de la coopération en fonction de plusieurs principes : a) des règles explicites de déontologie (confidentialité, anonymat, autorisations écrites de filmer, autorisations administratives, etc.) ; b) un bornage de la durée de la coopération ; c) un contrôle permanent des données par les enseignants à partir des restitutions systématiques qui leur sont faites ; d) une acceptation librement consentie des contraintes de la recherche. Ces règles ainsi que les notions, buts et méthodes de la recherche sont explicitées aux adultes et, autant que faire se peut, aux enfants participants. La coopération implique la définition négociée et évolutive des objets d'étude avec les enseignants, en fonction de leurs intérêts et préoccupations. La recherche produit en effet des artefacts (documents vidéos, retranscriptions, analyses et synthèses écrites, notes du chercheur...), qui sont des ressources possibles pour l'enseignant et à l'origine d'une évolution de la coopération.

Les verbalisations des acteurs

Les verbalisations provoquées, qui permettent d'accéder aux significations que les acteurs attribuent à leur activité, posent plusieurs problèmes : (a) il n'est pas aisé de les obtenir de la part des acteurs, (b) leur recueil différé (lors des entretiens d'autoconfrontation) pose des problèmes de fiabilité. Leur validité doit être vérifiée par l'utilisation d'autres données, essentiellement d'observation. Cette validité est fondée sur les hypothèses de : (a) réflexivité, (b) ré-évocation, (c) consensus avec le (ou les) observateurs. Ces données sont produites à partir d'une interrogation des acteurs, portant sur la signification de leur activité à chaque instant. On considère qu'elles permettent d'approcher la « réalité » de cette signification dans la mesure où elles sont recueillies dans un contexte permettant à l'acteur de se retrouver dans des conditions proches de celles de l'action analysée. Ces conditions sont matérielles : proximité spatiotemporelle, richesse des données soumises à la ré-évocation (traces diverses, filmées ou enregistrées), mais aussi les conditions éthiques évoquées plus haut. Certaines de ces conditions (confiance mutuelle, accord concernant les objectifs de l'étude, proximité culturelle et langagière) sont particulièrement difficiles à réunir en ce qui concerne les jeunes élèves. Les propositions de Guérin Riff et Testevuide (2004) nous ont conduits à séparer nettement les entretiens avec les enseignants de ceux conduits avec les élèves et à faire conduire ces derniers par de jeunes chercheurs tandis que le chercheur s'entretenait avec les enseignants.

La production des données

Des observations de type ethnographique sont conduites en classe et des séances sont filmées, fréquemment sur des durées de plusieurs mois. Elles sont enregistrées au moyen de caméras numériques placées sur pied, en fond de classe et effectuant uniquement des mouvements panoramiques. A la suite des séances de classe, l'enseignant et certains élèves sont autoconfrontés au film de la séance. Afin de placer les acteurs dans des conditions favorables, ces entretiens se déroulent dans un lieu proche de la classe et dans un délai le plus bref possible. Le film de la séance est montré aux acteurs. Un questionnement du chercheur vise à les amener à « montrer, commenter et raconter » ce qu'ils faisaient, ressentaient ou percevaient et à éviter explications, généralisations et rationalisations.

Les élèves participent à ces entretiens généralement par petits groupes de 2 à 5. Ils sont choisis en collaboration avec les enseignants sur la base de plusieurs critères : hétérogénéité des résultats scolaires, aisance dans les relations avec les adultes, parité garçons – filles, accord écrit des parents. Ces entretiens sont conduits dans le respect des règles éthiques, déontologiques et méthodologiques liées aux enquêtes et à la conduite d'entretiens d'autoconfrontation avec des enfants (Danic, Delalande, Rayou, 2006 ; Guérin, Riff, Testevuide, 2004).

Le traitement des données procède en plusieurs étapes : (a) la retranscription *verbatim* des verbalisations en classe et en autoconfrontation et leur présentation dans un protocole à deux volets, (b) la réalisation du récit réduit du cours d'action, (c) la documentation des composantes du cours d'action des acteurs, (d) l'articulation des cours d'action individuels, (e) l'identification des points d'articulation. Les retranscriptions sont présentées sous la forme d'un protocole dit « à deux volets ». Ce tableau met en vis-à-vis les données de l'observation en classe (verbalisations et description des comportements des acteurs) avec celles en autoconfrontation (verbalisations de l'enseignant et des élèves). L'enregistrement vidéo accompagne ces deux volets et permet de confronter sans cesse les verbalisations en autoconfrontation avec l'action en classe. Les composantes du cours d'action des acteurs sont documentées à partir des données d'observation et d'autoconfrontation.

Connaissances construites

Des configurations typiques ont été décrites à l'école élémentaire : en lecture, avec le « passage à tour de rôle » lors de la lecture orale et collective d'un texte (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, 2007), en mathématiques, avec « l'enquête pragmatique », lors de la résolution collective d'un problème (Veyrunes, Gal-Petitfaux, Durand, sous presse), en géographie (Veyrunes, Gal-Petitfaux, soumis) ou en grammaire (Clauzard & Veyrunes, sous presse), avec le « cours dialogué ».

Ces configurations d'activité remplissent plusieurs fonctions. Elles permettent l'actualisation des possibles issus d'une sélection dans la situation par les acteurs en fonction de leur cours d'action passé. Le registre des possibles a une fonction proscriptive : il interdit certaines actions tout en laissant ouvert un ensemble d'autres. Il ne prescrit ni ne commande une action qui ne serait qu'exécution ou réaction. Ainsi, les configurations d'activité offrent-elles un registre des possibles pour l'actualisation des préoccupations essentielles qui caractérisent le métier d'enseignant : maintenir l'ordre dans la classe, mettre les élèves en activité individuelle, faire apprendre (Doyle, 1986 ; Durand, 1996). Elles ouvrent également des possibles aux élèves pour actualiser leurs préoccupations de socialisation, de recherche de validations positives et de réalisation des tâches prescrites (Allen, 1986). Elles permettent aussi une équilibration des tensions (Elias, 1981, 1991) entre ces préoccupations plus ou moins convergentes ou divergentes, qui fait de la classe un lieu généralement viable pour les acteurs ou règne un ordre qui n'est pas directement et totalement sensible par eux (Elias, 1991).

A l'école, les configurations sont délimitées dans le temps par l'activité individuelle du professeur et des élèves et par l'articulation de leur activité individuelle. Ainsi les consignes données par le professeur contribuent à mettre les élèves au travail, mais elles n'y suffisent pas : l'implication des élèves dans la tâche est nécessaire. Elles sont également délimitées dans l'espace de la classe ou des salles spécialisées par les capacités phénoménales des acteurs : leur vision – on ne voit pas au-delà des murs de la classe –, leur ouïe – on n'entend pas au-delà de quelques mètres –. Ce sont des situations partagées (Durand Saury & Sève, 2005), simultanément expérimentées et données par les capacités sensorielles, perceptives, cognitives des acteurs.

Ces formes sont inscrites à la fois dans la culture professionnelle des enseignants et scolaire des élèves ; en retour, elles la constituent, la pérennisent et la transmettent. Elles résultent pour une part de processus d'inscription et de transmission au sein de communautés de pratiques (Lave, 1991 ; Lave & Wenger, 1991). Elles sont ainsi transmises, en dehors de toute formation, à travers la connaissance que tout enseignant débutant a conservée de l'école. Cette inscription culturelle permet aux configurations, par l'intermédiaire des artefacts qui la véhiculent, de se perpétuer dans l'espace et le temps (Lemke, 2000a) : le tableau noir et la craie, la règle magistrale, la disposition des tables, les manuels scolaires, les cahiers de classe contribuent à ce que des configurations identiques d'activité émergent dans des lieux différents et à des moments différents. Ils assurent une fonction de sémiotisation des configurations : ils sont la mémoire des actions passées et des supports pour des règles d'action et des façons de faire typiquement scolaires.

Les acteurs n'ont qu'une conscience diffuse et partielle de ces configurations et elles ne résultent pas essentiellement de leurs "décisions" (former des groupes de travail, rechercher une solution,...). Mais ces décisions, ainsi que leurs connaissances (sur les problèmes de proportionnalité, la géographie de la France, le sujet du verbe...), leur culture d'élève (« faire des problèmes, c'est faire des opérations », « faire de la géographie, c'est répondre à des questions »...), ou d'enseignant (les modes d'organisation du travail, les tâches prescrites aux élèves,...) (Gallego, Cole, & The Laboratory of Comparative Human Cognition, 2001) constituent des matériaux à partir desquels se configure l'activité collective. Ces "décisions", connaissances et cultures contribuent à rendre possibles des configurations caractéristiques d'une discipline, d'un niveau scolaire, de l'école en général.

Elles concernent des tâches scolaires dont certaines sont très anciennes, comme la lecture collective orale, la résolution de problèmes, le cours dialogué, la correction collective, etc. Les configurations de type « passage à tour de rôle » se retrouvent ainsi dans de nombreuses disciplines : en lecture, en langues vivantes, en EPS, en éducation musicale, etc. Les configurations de type « cours magistral » également et dès les petites classes, à travers la lecture d'albums, par exemple. Elles persistent dans le temps et sont réactivées en fonction des besoins par les enseignants qui mettent en place certaines des conditions de leur émergence. Elles se transforment également dans l'histoire de l'éducation scolaire en fonction, par exemple, des modifications des artefacts (les manuels) ou des espaces scolaires, de la lente évolution des normes et des règles de la vie en classe.

Questions posées à l'analyse de l'activité en classe

Ce programme de recherche pose, nous semble-t-il, un ensemble de questions d'ordre théorique à l'analyse des pratiques ou de l'activité en classe. Nous en développerons deux, celle de l'empan d'analyse et celle du niveau d'étude.

Quel empan analyser ?

Notre approche s'efforce de ne pas opposer l'individu et le collectif, mais de considérer les formes dynamiques ayant une certaine stabilité, organisation et signification qui émergent des actions individuelles et de leur articulation.

On peut donc décrire l'activité dans la classe en se centrant sur l'enseignant ou sur un élève seul, sur des unités qui impliquent plusieurs acteurs ou sur la dynamique de l'activité collective. Il est donc possible de rendre compte de l'activité à différents niveaux. Nous appelons n , $n-1$ et $n+1$ les trois niveaux que nous avons distingués. Le niveau n est celui des interactions professeur – élèves ou élèves – élèves, c'est-à-dire celui de l'articulation des cours d'action individuels. Ces interactions marquent à la fois une extension horizontale de l'activité individuelle par la prise en compte de l'articulation des actions de plusieurs acteurs, et un gain d'intégration par la considération du fait que l'activité individuelle est insérée dans des dynamiques et des significations interindividuelles qu'elle contribue à faire émerger. Le niveau $n-1$ est celui du cours d'action individuel de l'enseignant ou de chacun des élèves. C'est le niveau de la conscience préreflexive, c'est-à-dire le niveau d'organisation en-deçà duquel les acteurs ne peuvent avoir accès aux mécanismes et processus intimes de l'action. Le niveau $n+1$ est celui de la configuration collective. Ce niveau est pertinent dans la mesure où son organisation et sa signification constituent des offres d'apprentissage spécifiques, c'est-à-dire non perceptibles si on situe l'analyse aux seuls niveaux $n-1$ ou n .

Ces choix fondamentaux sont rarement questionnés. Si les trois empanns décrits ici sont également pertinents, le choix de l'un ou de l'autre permet d'accéder à des descriptions radicalement différentes des pratiques. Si le niveau $n-1$ est le plus fréquemment étudié et avec une focalisation majoritaire sur l'enseignant, de nombreux auteurs plaident maintenant pour une prise en compte accrue du niveau n , celui des interactions dans la classe. Les questions socialement vives des « effets » des pratiques sur les élèves doivent conduire à une prise en compte accrue de la dimension interactive de la classe. Pour notre part nous considérons également que le niveau $n+1$ constitue une entrée dans l'étude des pratiques qui doit s'avérer heuristique. L'étude de ce niveau nous paraît pouvoir permettre de mettre en évidence des phénomènes collectifs émergents qui organisent fortement la vie de la classe et qui sont ignorés des acteurs car peu ou pas conscientisables.

Quel niveau d'étude ?

Le niveau d'intégration adopté pour qualifier, décrire et analyser une activité est à la fois fondamental et conventionnel. Il est fondamental parce qu'il détermine le grain de l'analyse et par conséquent ce qui, de l'activité, est laissé dans l'ombre et ce qui est mis en lumière. Il est conventionnel au sens où toutes les descriptions sont *a priori* valides et pertinentes : l'activité d'un enseignant pourrait être décrite aux niveaux par exemple des micro-actions régulatrices de sa posture dans la réalisation de son cours en classe, des échanges brefs avec un élève, des interactions langagières avec tous les élèves de la classe, des séquences d'activité sur plusieurs semaines et plusieurs classes, de l'activité annuelle avec une classe... Le choix de ces niveaux de description tient d'une part à ce que l'analyse correspond à un niveau isolable de l'activité, et d'autre part aux questions théoriques et pratiques auxquelles elle propose des éléments de réponse.

Notre approche s'inscrit dans un projet visant à dépasser l'analyse à un seul niveau par une approche de l'activité comme un système complexe organisé à différents niveaux, qui ont la propriété d'être à la fois autonomes (au sens défini plus haut) et interdépendants (les niveaux *infra* et *supra* s'influencent mutuellement). Cette influence prend deux formes : à partir des interactions entre composants de niveau bas émerge un niveau plus élevé d'organisation ayant des propriétés nouvelles ; le niveau plus élevé contraint les interactions des composants de niveau inférieur (ce que certains auteurs appellent une « causalité descendante »), sans toutefois les prescrire totalement puisque par définition le niveau de description en question, s'il est pertinent, est au moins partiellement autonome (Andersen, Emmeche, Finnemann, Christiansen, 2000).

S'agissant de l'activité humaine, de multiples niveaux peuvent être repérés (Lemke, 2000a). Aux plus élémentaires, l'activité est très brève, rapide et ne donne pas lieu à expérience (par exemple les processus de détection d'un événement dans le milieu : on aperçoit des individus qui passent dans la rue) ; à des niveaux que l'on peut qualifier d'intermédiaires, l'activité est plus longue, lente, intégrée et donne partiellement lieu à conscience et expérience (par exemple le ressenti d'une émotion, pour un enseignant débutant, lors d'une séance de classe particulièrement difficile) ; à des niveaux d'intégration très élevés, l'activité obéit à des temporalités très longues, correspond à des empan d'activité vastes et ne fait pas expérience, c'est-à-dire qu'elle échappe à ce qu'on pourrait appeler une conscience phénoménale ou conscience préréflexive (Theureau, 2006) : c'est le cas par exemple de l'organisation d'une année scolaire ou d'une vie professionnelle.

Cette zone intermédiaire d'organisation de l'activité humaine qui fait potentiellement expérience, constitue « la bande passante » dans laquelle nos recherches essaient de se situer. Nous définissons des objets théoriques, posons des objets et problématiques d'étude et de conception, et développons des méthodes d'analyse en correspondance avec celle-ci. Notre option est de prendre comme base un niveau d'intégration le plus bas possible mais qui respecte le présupposé de signification de l'activité pour l'acteur : on peut toujours décrire les actions à un grain plus fin, mais elles ne seraient pas significatives pour l'acteur (par exemple les interactions musculaires dans un geste en direction des élèves, ou des saccades oculaires lors d'un regard en direction d'un élève dans la classe). A partir de ce niveau de base, nous décrivons des niveaux plus élevés qui sont également significatives pour l'acteur, mais ne correspondent pas à des significations élémentaires (par exemple guider les élèves dans la réalisation d'un problème a une signification qui dépasse celles des unités d'action élémentaires telles que poser des questions, interpréter une réponse..., tout en reposant sur elles).

Références

- Allen, J.D. (1986). Classroom management: Student's perspectives, goals and strategies. *American Educational Research Journal*, 23(3), 437-459.
- Andersen, P.B., Emmeche, K., Finnemann, N.O., & Christiansen, P.V. (Eds.). (2000). *Downward causation: Mind, bodies and matter*. Århus: Aarhus University Press.
- Bru, M., Altet, M., Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue Française de pédagogie*, 148, 75-87.
- Chaliès, D., Ria, L., Bertone, S., Trohel, J., & Durand, M. (2004). Interactions between preservice and cooperating teachers and knowledge construction during post-lesson interviews. *Teacher and Teaching Education*, 20(8), 765-781.
- Clauzard, P., Veyrunes, P. (2007). Analyse croisée d'une séance de grammaire au cycle 2. *Recherche et formation*.
- Danic, I., Delalande, J. & Rayou, P. (2006), *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. In M.C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 435-481). New York: Macmillan.
- Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: PUF.
- Durand, M., Saury, J., et Sève C. (2006), Apprentissage et configuration d'activité : une dynamique ouverte des rapports acteurs - environnements, dans BARBIER J.- M. et DURAND M. (éd.), *Sujets, activités, environnements. Approches transverses*, Paris, PUF, p.61-63.
- Elias, N. *Qu'est-ce que la sociologie ?* Paris : Pandora, 1981.
- Elias, N. *La société des individus*. Paris : Fayard, 1991.
- Farkas, D. Helbing, T. Vicsek (2002). Mexican waves in an excitable medium. *Nature* 419, 131-132.
- Gallego, M.A., Cole, M., & The Laboratory of Comparative Human Cognition (2001). Classroom culture and cultures in the classroom. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 951-997). Washington: American Educational Research Association.
- Guérin, J., Riff, J. & Testevuide, S. (2004). Etude de l'activité située de collégiens en cours d'EPS : une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Helbing, D., Molnar, P., Farkas, I.J., Bolay, K. (2001). Self-organizing pedestrian movement. *Environment and Planning*, 28, 361-383.
- Kirshner, D., & Whitson, J. A. (Eds.) (1997) *Situated Cognition: Social, semiotic, and psychological perspectives*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Lave, J. (1988). *Cognition in practice: Mind mathematics and culture in everyday life*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. In L.B. Resnick, J.M. Levine & S.D Teasley (Eds.), *Perspectives on socially shared cognition* (pp.63-82). Washington: American Psychological Association.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Lemke, J.L. (2000a). Across the scales of time: Artifacts, activities, and meanings in ecosocial systems. *Mind, Culture and Activity*, 7(4), 273-290.

- Lemke, J.L. (2000b). Material sign processe and ecosocial organization. In P.B. Andersen, C. Emmeche, N.O. Finnemann, & P.V. Christiansen (Eds.), *Downward Causation. Minds, Bodies and Matter* (pp.181-213). Aarhus: Aarhus University Press.
- Maturana, H., & Varela, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*. Boston: New Science Library.
- Nadal, J.-P., Gordon, M.B., (2005). Physique statistique de phénomènes collectifs en sciences économiques et sociales. *Mathematical Social Sciences*, 172, 65-??
- Peirce, C.S. (1934/1974). *Collected papers*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Sartre, J.P. *L'être et le néant*. Paris : Gallimard, 1943.
- Sartre, J. P. (1976). *Critique of dialectical reason. Theory of practical ensembles*. (A. Sheridan-Smith, Trans.) London : NLB. (Original work published 1960).
- Suchman, L. (1987). *Plans and situated action*. Cambridge, Mass.: Cambridge University Press.
- Theureau, J. (2000). L'analyse sémio-logique des cours d'action et de leur articulation collective en situation de travail, in T. Benchekroun & A. Weill-Fassina, *Le travail collectif. Perspectives actuelles en ergonomie* (pp.97-118). Toulouse : Octarès.
- Theureau, J. (2004). *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Toulouse : Octarès.
- Uexküll J. von (1992). A stroll through the worlds of animals and men: A picture book of invisible worlds. *Semiotica*, 89(4), 319-391.
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance, essai sur le vivant*. Paris : Le Seuil.
- Veyrunes, P., Bertone, S., & Durand, M. (2003). L'exercice de la pensée critique en recherche – formation: vers la construction d'une éthique des relations entre chercheurs et enseignants débutants. *Savoirs*, 2, 53-70.
- Veyrunes, P. (soumis). Le cours dialogué en géographie à l'école primaire : un équilibre précaire.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (2007). La lecture orale au cycle 2 : configuration et viabilité de l'activité collective dans la classe. *Repères*, 36.
- Veyrunes, P., Gal-Petitfaux, N., Durand, M. (sous presse). Configurations of activity: From the coupling of individual actions to the emergence of collective activity. Illustration from a situation of teaching mathematics in primary school. *Research Papers in Education*.